

ENTRENAMIENTO DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL EN EL CONTEXTO DE LA FORMACIÓN EN VENTAS

TRAINING OF EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE CONTEXT OF SALES EDUCATION

Marta Estrada Guillén¹

Diego Monferrer Tirado

Miguel Ángel Moliner Tena

Universitat Jaume I. Facultad de Ciencias Jurídicas y Económicas
Castellón, España

RESUMEN

El nuevo enfoque docente planteado por el Espacio Europeo de Educación Superior pone el énfasis en la necesidad de formar a los estudiantes no sólo en la adquisición de las competencias específicas (propias de cada asignatura) sino también en las competencias transversales (cuyo principal objetivo es la formación integral de la persona y su crecimiento personal). En este sentido, la formación integral del individuo supone el desarrollo de sujetos competentes emocionalmente y no sólo cognitivamente. Este trabajo describe una iniciativa docente llevada a cabo en la asignatura Técnicas de Ventas del grado de Administración de Empresas. El objetivo, en última instancia, es formar alumnos competentes técnica y emocionalmente, capaces de enfrentarse a los desafíos que la venta actual supone. Simultáneamente al desarrollo de las clases teórico-prácticas se desarrollan cinco fases para el entrenamiento de la inteligencia emocional del alumnado. Con el fin de evaluar la evolución experimentada por los estudiantes respecto a su inteligencia emocional se suministra al alumnado el cuestionario TMMS-24 al principio y al final del curso. A partir del análisis de los datos a través de la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon los resultados obtenidos muestran la efectividad de las acciones y actividades emprendidas en torno a esta experiencia docente. Este trabajo se enmarca en línea de aquellas corrientes educativas que sostienen la necesidad de introducir metodologías formativas que potencien el desarrollo de las habilidades emocionales con el fin de formar a profesionales emocionalmente competentes.

Palabras clave: inteligencia emocional, venta, universidad, innovación docente, rendimiento académico.

¹ *Correspondencia:* Marta Estrada Guillén. Universitat Jaume I. Departamento de Administración de Empresas y Marketing. Avda. Vicente Sos Baynat, s/n. 12021 Castellón (España). Correo-e: estrada@uji.es

ABSTRACT

The new teaching approach raised by the European Space of Higher Education puts the emphasis on the need to form the students not only in the assumption of those of specific competitions (proper of every subject) but also in the transverse competitions (which main target is the integral formation of the person and its personal growth). In this sense the integral formation of the individual supposes the development of competent subjects emotionally and not only cognitively. This work describes a teaching initiative carried out in the subject Skills of Sales. The target, ultimately, is to form competent pupils skill and emotionally, capable of facing the challenges that the current sale supposes. Simultaneously with the development of theoretical and practical classes four phases for the training of emotional intelligence of students are developed. In order to assess the evolution experienced by students about their emotional intelligence it is provided to students TMMS-24 questionnaire at the beginning and end of the course. The analysis of data is performed through the Wilcoxon signed-rank test. The results are proof of the effectiveness of actions and measures around this educational experience. This work is in line with those educational streams that support the need to introduce methods to develop emotional skills in order to simultaneously train competent socially and emotionally healthy citizens professionals.

Key Words: Emotional intelligence, sale, university, teaching innovation, academic performance.

Introducción

En los últimos años se han alzado cuantiosas voces que, tanto desde el ámbito académico como el profesional, vienen a cuestionar la validez del expediente académico como fórmula para determinar el éxito profesional del alumnado. Los expertos en recursos humanos no sólo juzgan al candidato por el resultado de sus evaluaciones sino también por el desarrollo de habilidades o competencias emocionales (Rosa, Riberas, Navarro y Vilar, 2015; Bisquerra y Pérez, 2007). Así, se parte de la consideración de que el sujeto que se incorpora al mercado laboral ya dispone de suficientes conocimientos técnicos para llevar a cabo un determinado trabajo y, por lo tanto, centra su atención en el desarrollo de las habilidades inter e intrapersonales. Invertir en formación emocional tiene consecuencias altamente positivas en ciertas situaciones laborales al permitir resolver conflictos, posibilitar la negociación y mejorar la relación con los clientes (Bisquerra y Pérez, 2007; Dana, Jin, Newman y O'Boyle, 2015). Tradicionalmente nuestro sistema educativo se ha centrado en el desarrollo de las competencias cognitivas, relacionadas con el desempeño técnico de una profesión, adoleciendo del aprendizaje de las competencias emocionales, relacionadas con las capacidades necesarias para comprender, expresar y regular las emociones propias y ajenas. La educación integral supone la interrelación de todas las facultades y capacidades de la persona con el fin de aspirar al ideal de hombre completo, un sujeto armónico capaz de alcanzar el desarrollo máximo de su potencialidad (Germilla, 2000; Filella, Pérez, Morera y Granado, 2014).

El interés por el entrenamiento de la inteligencia emocional (en adelante IE) ha crecido considerablemente en los últimos años (Fernández, Extremera y Ramos, 2004; Gallego y Gallego, 2004; Iriarte, Alonso y Sobrino, 2006; Ruiz, Fernández, Cabello y Salguero, 2008; Sánchez, Fernández, Montañés y Latorre, 2008; Vallés, 2008; Momm, Blickle, Liu, Wihler, Kholin y Menges, 2015). Sin embargo, su desarrollo no ha sido trasladado al ámbito universitario con la misma intensidad que a otros niveles educativos. En este sentido, el Espacio Europeo de Educación Superior (en adelante EEES), o el *Proyecto Tuning Educational Structures in Europe* financiado

por la Comisión Europea, entre otros, ha supuesto una profunda reflexión sobre la forma de transmitir el conocimiento utilizada por el profesorado. El enfoque docente propuesto por el EEES se basa en la evaluación de competencias específicas o técnicas (propias de cada asignatura) y competencias transversales o emocionales (cuyo principal objetivo es la formación integral de la persona y su crecimiento personal) y cuya asunción se revela como requisito fundamental para los alumnos de cualquier titulación (Espinosa, Jiménez, Olabe y Basogain, 2006; Baena y Padilla, 2012; Riesco, 2015).

En el contexto específico de la venta, Goleman (1998) señala que las aptitudes que definen a los profesionales más competentes no se basan exclusivamente en el cociente intelectual o la pericia técnica del sujeto sino también en la IE. Así, en un estudio realizado con vendedores de cuarenta y cuatro empresas observó que los vendedores sobresalientes eran aquellos que cultivaban las relaciones con sus clientes a lo largo del tiempo. En este sentido, el perfil del vendedor se encuentra asociado a cualidades intrínsecamente emocionales (Kuster y Roman, 2006; Monferrer, Estrada, Fandos, Callarisa y Tena, 2014), haciéndose necesario potenciar metodologías de alfabetización emocional en la formación de esta materia. Sin embargo, destaca la carencia de trabajos que apliquen la IE en la formación en empresa y más concretamente al estudio de las ventas.

En este trabajo proponemos una experiencia docente llevada a cabo en la asignatura Técnicas de Ventas, obligatoria de 4º curso del grado de Administración de Empresas. El objetivo prioritario consiste en el desarrollo, no sólo las competencias técnicas del alumnado, sino también las emocionales, preparando así a los futuros vendedores para afrontar los desafíos del mercado actual.

Para ello, en primer lugar se revisa el concepto de inteligencia emocional. Seguidamente se describe la experiencia docente, se analizan los datos y, finalmente, se reflexiona en torno a las conclusiones derivadas del trabajo.

La inteligencia emocional como concepto

El interés por el estudio y desarrollo de la IE se debe, entre otros factores, a su valor posibilitador para alcanzar metas de la vida cotidiana (Warwick y Nettlbeck, 2004). Se ha defendido la superioridad predictiva de la IE sobre la inteligencia estándar en torno a criterios adaptativos, educativos, ocupacionales y sociales (Goleman, 1995). Si bien dichas suposiciones no han podido ser confirmadas (Zeidner, Roberts y Matthews, 2008) resulta indiscutible que la IE ha sido un campo de estudio fructífero en los últimos años (Mayer, Roberts y Bardade, 2008; Prieto, Ferrándiz, Ferrando, Sánchez y Vermejo, 2008; Pegalajar y Colmenero, 2014; Dana, Jin, Newman y O'Boyle, 2015; Li, Gupta, Loon y Casimir, 2016) existiendo una gran polémica en la literatura en torno a la perspectiva adecuada para estudiarla (Murphy, 2014; Cejudo y Latorre, 2015). Entre las principales perspectivas se distinguen: 1) los modelos teóricos de habilidad, centrados en las habilidades mentales que permiten utilizar la información proporcionada por las emociones para mejorar el procesamiento cognitivo; y 2) los modelos mixtos, aquellos que combinan las habilidades mentales con rasgos de personalidad. La IE, según los defensores de los modelos de habilidad (Mayer y Salovey, 1997), supone un conjunto de capacidades interrelacionadas que representa la intersección entre las habilidades cognitivas y las emocionales, diferenciándose de los rasgos de personalidad y comportamiento defendidos por los modelos mixtos. Estos modelos han sido acogidos ampliamente tanto por la comunidad científica y educativa como por el mundo empresarial.

Profundizando en la conceptualización de Mayer y Salovey (1997), la IE se refiere a la capacidad de reconocer los sentimientos propios y ajenos, de manejarlos, tanto en relación con uno mismo como con los demás. De este modo, supone la adaptación de las emociones por parte del sujeto con el fin de solucionar conflictos (Doucet, Wang y Oldham, 2016). Las personas con una alta IE son flexibles al cambio, organizan su memoria y son creativos, respondiendo ante una situación concreta de la forma más eficaz posible (Momm, Blickle, Liu, Wihler, Kholin y Menges, 2015). La importancia de la IE radica en aprender a administrar las emociones para que éstas trabajen en favor de la persona.

El término IE describe aptitudes complementarias, distintas de la inteligencia estándar o académica y de las habilidades puramente cognitivas medidas por el cociente intelectual (CI) (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Klare, Behney y Ferrer, 2014). Concretamente, Mayer y Salovey (1997) consideran que la IE se conceptualiza a través de cuatro habilidades básicas que se manifiestan de forma piramidal (FIGURA 1.):

- *Percepción emocional*: supone la habilidad para identificar y reconocer tanto los propios sentimientos como los de los demás, poner nombre a las emociones. Implica la pericia para decodificar la comunicación verbal y no verbal descubriendo su significado emocional.
- *Facilitación emocional*: implica la destreza de tener en cuenta los sentimientos en nuestros razonamientos y procesos de resolución de conflictos. Por tanto, parte de la concepción de que nuestras emociones influyen en nuestros razonamientos y en la toma de decisiones.
- *Comprensión emocional*: consiste en la facultad para predecir las causas que provocan un determinado estado anímico como primer estadio para mantener un control sobre el mismo. Además supone conocer cómo se combinan y se interpretan las emociones múltiples dando lugar a emociones más complejas.
- *Regulación emocional*: se trata de la capacidad para manejar y dirigir de forma apropiada las emociones propias y ajenas. Supone tomar conciencia de la relación entre emoción, cognición y comportamiento. Los sujetos con alta IE pueden hacer modificaciones sobre su conducta ejerciendo influencia sobre el comportamiento de los otros.

FIGURA 1. Modelo de Inteligencia Emocional (Mayer y Salovey, 1997)



Los propios Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995), simplifican en su escala de medición *Trait Meta-Mood Scale* (TMMS) estas dimensiones en tres (atención, claridad y reparación) asociadas a la percepción, comprensión y regulación emocional respectivamente. Es por esta razón que las acciones propuestas pondrán un mayor énfasis en el entrenamiento de estas habilidades.

Apoyándonos en esta conceptualización de la IE, recurrimos al profesor Perea (2011) para subrayar la necesidad de coordinar la inteligencia estándar con la emocional como la vía para formar a ciudadanos responsables y profesionales eficientes. Garantizar la formación de buenos profesionales supone ineludiblemente un proceso de enseñanza-aprendizaje que incluya, además de la instrucción en el conocimiento técnico, el desarrollo personal del alumno (Rosa, Riberas, Navarro y Vilar, 2015). Gran parte de las empresas actuales basan el desarrollo de sus equipos en la autogestión de los mismos, siendo los empleados emocionalmente competentes, independientes y capaces de integrar sus esfuerzos para el logro de un objetivo común. Sin embargo, los conocimientos y habilidades emocionales de los empleados que componen estas organizaciones depende, principalmente, del entrenamiento recibido en el seno de las mismas (Domingo, 2008). Esto ha provocado cierta crítica desde el ámbito empresarial, poniendo en entredicho la formación y entrenamiento de la IE en los titulados universitarios para su adaptación al mundo laboral y social (Domingo, 2008; Geoffroy, 2014; González y Alucema, 2015). A pesar de ello, resalta la falta de trabajos que estudien cómo entrenar la IE en la formación en marketing. En este sentido, la Universidad debe aceptar el desafío de la alfabetización emocional de los futuros vendedores. La experiencia que se presenta plantea novedades en la formación tradicional de las ventas, al entrenar a los estudiantes no sólo en las competencias técnicas, sino también en las emocionales, mejorando su rendimiento académico y preparándoles para el ámbito laboral actual.

Método

Sujetos

La muestra sobre la que se implementa la experiencia se corresponde con los estudiantes matriculados en la asignatura Técnicas de Ventas, obligatoria de cuarto curso del Grado en Administración de Empresas de la Universitat Jaume I en el curso 2014-15. Esto supone una muestra de conveniencia constituida por 132 alumnos, de los cuales un total de 76 son de género femenino (57,6%) y 56 de género masculino (42,4%). La edad media de estos estudiantes es de entre 21 y 22 años.

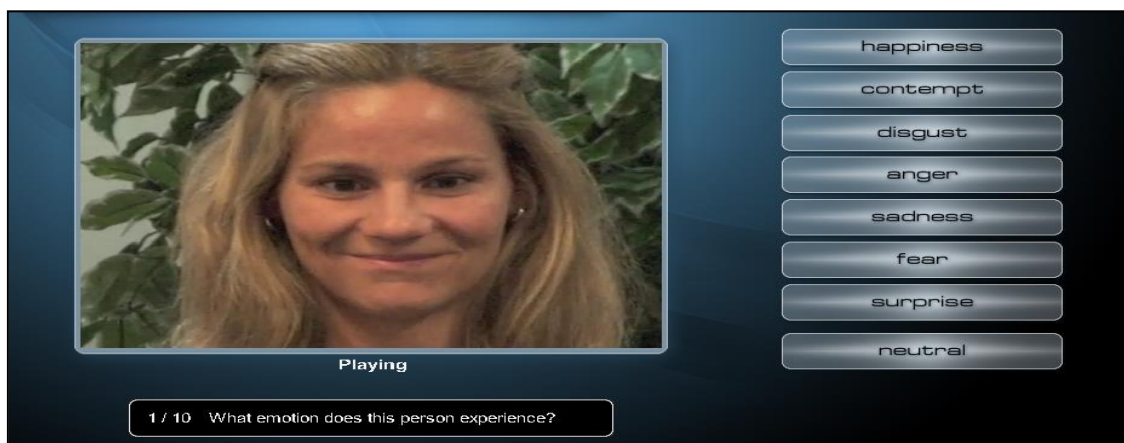
Procedimiento

Previamente argumentábamos la dificultad existente en la literatura para alcanzar un consenso en torno a la comprensión de la IE. En este sentido, este trabajo se aleja de las posturas más ortodoxas proponiendo una serie de actividades que, en algunos casos resultan más cercanas a la percepción de la IE de los modelos teóricos de habilidad, mientras que en otros se aproximan a los modelos mixtos. El objetivo en última instancia es lograr la alfabetización emocional del alumno paralelamente al entrenamiento de aquellas habilidades emocionales y rasgos de personalidad que le pueden resultar beneficiosos en el desarrollo efectivo de la venta. En concreto, esta experiencia docente se desarrolla en las siguientes 5 fases:

- FASE 1: “Seminario de Inteligencia Emocional”: un psicólogo experto en IE imparte conocimientos teóricos básicos para la comprensión de la IE. Posteriormente, a través de una versión adaptada del test de ejecución *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT; Mayer, Salovey y Caruso, 2002) se pretende concienciar a los alumnos de sus posibles déficits en percepción, comprensión y regulación de las emociones propias y ajenas. El objetivo del MSCEIT no es, en este caso, servir de instrumento de medida sobre la IE, sino constituirse como un recurso didáctico que estimule al alumno hacia su alfabetización emocional.
 - Percepción emocional: se proponen 4 cuestiones sobre las que el alumno debe reflexionar: 1) “En términos generales, ¿consideras que tienes entrenada la capacidad de percibir?”. Para dar respuesta a esta cuestión se somete al alumno a diversas fichas clásicas para experimentar la percepción (FIGURA 2.). 2) “Centrándonos en el contexto más emocional, ¿eres consciente de las emociones que experimentas? En este sentido, ¿serías capaz de escribir en un papel todas las emociones que has experimentado en las 24 horas?”. Para dar respuesta a esta cuestión el alumno debe escribir todas las emociones percibidas a lo largo del día. Posteriormente se le muestra una ficha que incluye todas las emociones conocidas para que valore en cuántas ha olvidado en su lista. 3) “¿Eres capaz de percibir las emociones de los demás?”. En este caso el alumno se enfrenta a un test en el que aparecen rostros faciales asociados a diferentes micro-expresiones que debe tratar de identificar (FIGURA 3.). 4) ¿Tienes la capacidad de discernir la honestidad y sinceridad de una sonrisa? Para dar respuesta a esta cuestión se pasan diversas imágenes de individuos sonriendo, teniendo que determinar si se trata de una risa sincera o no (FIGURA 4.).

FIGURA 2. Tests clásicos de percepción



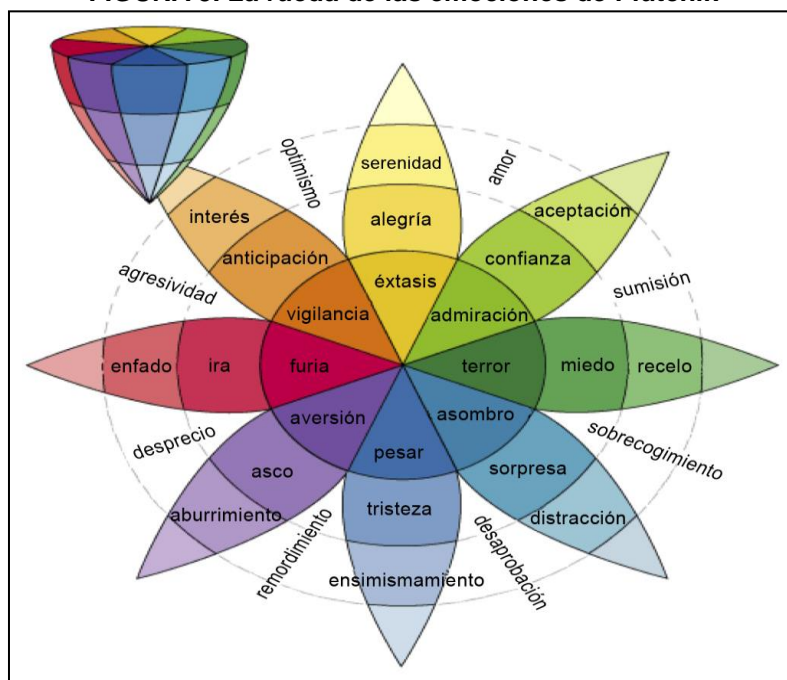
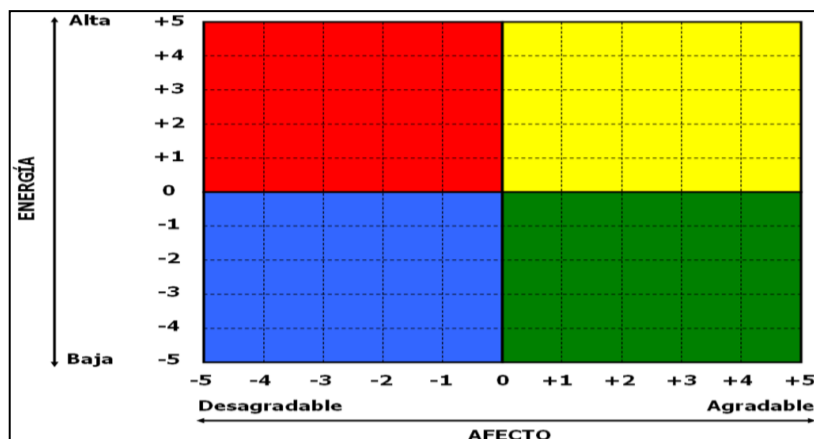
FIGURA 3. Tests de microexpresiones

Nota: disponible en <http://www.microexpressiontest.com>

FIGURA 4. Test de honestidad en las sonrisas

Nota: disponible en <http://www.bbc.co.uk/science/humanbody/mind/surveys/smiles/>

- Comprensión emocional: se proponen 3 tareas: 1) Se presenta la rueda de las emociones de Plutchik, debatiendo acerca de la manera en que las 8 emociones primarias vienen determinadas por la combinación de otras de carácter secundario (FIGURA 5.). 2) Se diseña un mapa de emociones. El eje de abscisas viene representado por el AFECTO (bajo/alto) y el de ordenadas por la ENERGIA (baja/alta). Se pide al alumno que sitúe su situación emocional actual dentro del mapa reflexionando en torno a si ésta sería la mejor posible para ese momento. La misma iniciativa se traslada al contexto de la venta definiendo el estado emocional óptimo dónde debería situarse el vendedor según la etapa del proceso de venta en el que se encuentre (FIGURA 6.). 2) Se presentan varias viñetas que evalúan la comprensión sobre cómo las emociones cambian y evolucionan a otras distintas. Sirva como ejemplo la siguiente tarea: “El vendedor Juan, está nervioso y estresado cuando piensa en todas las visitas comerciales que le faltan por hacer. Cuando su jefe de ventas le propone incrementar las visitas en la ruta diaria, en ese momento, Juan se siente: a) saturado, b) deprimido, c) avergonzado, d) activado”.

FIGURA 5. La rueda de las emociones de Plutchik**FIGURA 6. Test del mapa de emociones**

- La regulación emocional: se presentan varias viñetas para que los participantes valoren en qué medida determinadas acciones y comportamientos pueden afectar al estado emocional de un sujeto en diferentes contextos y situaciones. Sirva de ejemplo la siguiente tarea: “Luisa acaba de venir de sus vacaciones. Se siente relajada, animada y llena de energía. ¿En qué medida cada una de las siguientes acciones ayudarían a Luisa a mantener esas emociones?, Acción 1: Luisa redactó la carta de respuesta a una reclamación realizada por un cliente descontento; Acción 2: Empezó a pensar sobre a dónde iría en sus próximas vacaciones; Acción 3: Luisa decidió que lo mejor era ignorar esos sentimientos; Acción 4: Llamó a una amiga para contarle lo bien que se lo había pasado durante sus vacaciones”.

- FASE 2: “Actividades y casos”: esta fase se ejecuta a lo largo de todo el curso en las sesiones prácticas de la asignatura. A través de las actividades descritas a continuación se consolida el aprendizaje técnico y el emocional del alumno.
 - Actividad “Formación de equipos” (duración: 1 hora): los alumnos de esta asignatura van a realizarse profesionalmente en estructuras departamentales y empresariales en las que ineludiblemente deberán aprender a trabajar en equipo. En este sentido, la parte práctica de la asignatura se ha diseñado para ser ejecutada en grupo. En base a ello, la primera actividad propuesta supone la formación de los equipos de trabajo según el Modelo del Cerebro Total (Herrmann, 1989). Para ello se pide a los alumnos que cumplimenten el cuestionario elaborado por Jiménez (2006) con tal de poder formar equipos heterogéneos (con personas con diverso perfil de dominancia). De este modo, de forma indirecta se induce al alumnado a cultivar habilidades emocionales interpersonales en pro del desarrollo efectivo del grupo (Segarra, Estrada y Monferrer, 2015).
 - Actividad “La isla” (duración: 2 horas): es la primera toma de contacto de los alumnos con su equipo y pretende “romper el hielo” y fomentar las habilidades socio-emocionales, capacidad para trabajar en equipo, comunicación, empatía, negociación, etc. Para su ejecución se proporciona a los equipos material para manualidades y se les pide que diseñen su concepto ideal de isla bajo la premisa de que cada decisión debe partir de la reflexión y consenso conjunto del equipo (FIGURA 7.). El hecho de que los equipos presenten miembros con diferentes perfiles de dominancia lleva a la necesidad de que cada integrante se esfuerce emocionalmente por entender y hacerse entender. Solo de esta forma se podrá consensuar un concepto de isla que represente de forma efectiva al equipo.

FIGURA 7. La Isla



- Actividad “La chistera” (duración: 1 hora): esta actividad supone, desde la perspectiva de los modelos mixtos, el entrenamiento de las habilidades emocionales respecto a sí mismo y respecto a los demás. Así, el objetivo de “La chistera” es fomentar la autoconfianza, autovaloración, influencia, innovación y adaptabilidad de los sujetos participantes. En su ejecución, los alumnos (uno por equipo), con los ojos vendados, sacan de dentro de una chistera un objeto aparentemente inservible (por ejemplo un enchufe roto). Este objeto se convierte en el producto que deben vender de modo que, junto con el resto de su equipo, y durante un máximo de cinco minutos, deben buscar una hipotética utilidad al mismo. Posteriormente, presentan y defienden públicamente el argumentario de venta del producto en cuestión estando sujetos a las posibles preguntas y objeciones del resto de compañeros. Tras la presentación, éstos decidirán “comprar” o no el producto en función de la misma.

- Actividad “Investiguemos” (duración: un mes, se realiza fuera de clase excepto su presentación): en esta actividad, de nuevo, se apela a la concepción de la IE propuesta por los modelos mixtos con el fin de entrenar las habilidades de innovación, afán de mejora, compromiso y cooperación. Así, se invita a los alumnos a participar voluntariamente en la redacción de una ponencia que versará sobre la buena praxis emocional en la venta. Las propuestas son evaluadas por el profesorado, seleccionando una para su presentación en el Congreso Internacional de Casos Docentes en Marketing Público y No Lucrativo.
 - Actividad “La filmoteca” (duración: 2 horas): se proyecta una película que plantea un debate sobre la ética en las ventas. En ella se plantean ciertos dilemas morales y éticos tanto desde el punto de vista del vendedor como del cliente que sirven para poner a prueba la percepción, comprensión y regulación de las emociones según los comportamientos ejercidos por los protagonistas. Así, los alumnos analizan las escenas desarrollando pensamientos críticos respecto a la percepción de las emociones sufridas por los personajes, la comprensión de los estados emocionales óptimos para cada circunstancia de venta y la forma en que las emociones evolucionan según avanzan los acontecimientos, así como la manera en que los propios personajes consiguen regular sus estados emocionales con tal de influir en los comportamientos ajenos.
 - Casos (duración: 1 hora y media por sesión): diseñados para consolidar los contenidos teóricos aprendidos simultáneamente al desarrollo de la IE. Sirva como ejemplo el caso referido a “la atención al cliente”. En el mismo, el alumno (en equipo) debe solucionar una reclamación oral y escrita, para lo cual, no sólo debe aplicar los contenidos teóricos aprendidos, sino también desarrollar las habilidades socio-emocionales como la comunicación, asertividad o empatía. En este sentido se presentan hasta un total de 7 casos, asociados a las diferentes etapas que definen teóricamente un proceso de venta estandarizado.
- FASE 3: “Role-playing y dinámicas (duración: media hora cada una): en determinadas sesiones teóricas, y coincidiendo con la idoneidad del contenido a impartir, se realizan 2 *role-playing* y una dinámica. Los *role-playing* consisten en dos simulaciones que ponen a prueba las habilidades negociadoras de los alumnos, su capacidad para trabajar en equipo, etc. La dinámica de comunicación coincide con la impartición en teoría del tema “atención al cliente” y supone, según los modelos mixtos, el desarrollo de las habilidades comunicativas y de innovación.
 - FASE 4: “Conferencias de expertos” (duración: un hora cada conferencia): se plantean tres conferencias a lo largo del curso: 1) “La Programación Neurolingüística en la venta” la imparte una psicóloga experta que reflexiona sobre la importancia que tiene la Programación Neurolingüística y la comprensión de las emociones en la consecución del cierre óptimo de la venta. 2 y 3) “La función comercial en el Banco Sabadell” y “La figura del agente comercial” ambas impartidas por vendedores, quienes hacen hincapié en la importancia que, desde diferentes sectores, supone el conocimiento emocional de los clientes. Al finalizar las mismas se abre un coloquio en el que se el alumnado adopta un papel activo y comunicativo.
 - FASE 5: “Control a través de cuestionario” (duración: veinte minutos cada cuestionario): con el fin de evaluar la evolución experimentada por los estudiantes respecto a su IE a lo largo de curso y de valorar el grado en el que la experiencia docente implementada en el

aula ha contribuido a formar a vendedores emocionalmente inteligentes se suministra de forma presencial el cuestionario TMMS-24 en dos ocasiones al alumnado. La primera coincidiendo con el inicio del curso (antes de implementar de las fases descritas) y la segunda a su finalización (una vez ejecutadas las fases anteriores). En ambas ocasiones se recuerda al estudiante que no hay respuestas buenas o malas, sino que lo importante es que sean sinceros en sus valoraciones. Igualmente se les informa de que los datos obtenidos serán utilizados de forma agregada para los fines estrictamente ligados a la investigación, garantizando así su anonimato.

Instrumento de medida

La medición de la IE se ha abordado tradicionalmente mediante instrumentos de auto-informe, test de ejecución e informes de observadores externos. El modelo de Mayer y Salovey basa sus investigaciones en los dos primeros métodos. Los auto-informes se basan en la percepción del sujeto sobre sus habilidades emocionales mientras que los test de ejecución suponen la implementación de tareas que evalúan las respuestas y conocimiento emocional. Su fácil comprensión y sencillez en la administración ha provocado que las escalas de auto-informe sean los instrumentos mayormente utilizados. En este sentido, Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai (1995) desarrollan un instrumento de auto-informe para la evaluación de la IE percibida denominado *Trait Meta-Mood Scale*. En nuestro caso se utiliza la versión castellana y reducida del mismo (TMMS-24; Fernández, Extremera y Ramos, 2004) sin evaluar otras opciones como el test de ejecución de MSCEIT, que si bien se utiliza para el diseño de las actividades de entrenamiento de este proyecto (ver la FASE 1), no es utilizado como instrumentos de medida. El TMMS-24 (tabla 1) proporciona una escala Likert de 5 puntos compuesta de 24 ítems para medir el índice de inteligencia emocional percibida mediante tres factores: percepción, comprensión y regulación emocional.

Validación del instrumento de medida

La depuración de la escala se realizó mediante análisis factorial confirmatorio por modelos de ecuaciones estructurales a través del programa estadístico EQS 6.1. Los parámetros fueron estimados utilizando el enfoque de máxima verosimilitud por método robusto.

En primer lugar se procedió al examen de los parámetros de estimación, comprobando que todos los indicadores cumplieran la condición de convergencia fuerte, con coeficientes estandarizados individuales (λ) por encima de 0,6 (Jöreskog y Sörbom, 1993). A continuación se verifica la condición de convergencia débil (Steenkamp y Van Trijp, 1991). Para ello se revisa la significatividad del estadístico t de student sobre cada coeficiente de regresión de los factores exigiendo un requisito máximo ($t > 2.58$; $P = 0.01$). Finalmente, se estudia el ajuste del modelo conceptual a los datos empíricos a través de distintos índices.

Seguidamente, con tal de verificar el nivel de fiabilidad de las escalas se valora la consistencia interna a partir del α de Cronbach (Nunnally 1979) así como la fiabilidad compuesta del constructo (FC). En ambos casos se consideran como aceptables valores superiores a 0,7 (Fornell y Lacker 1981). Adicionalmente se realiza el análisis de la varianza extraída (VE), debiendo ser ésta superior a 0,5 (Fornell y Lacker 1981). Toda esta información queda recogida en la tabla 1.

TABLA 1. Resumen de los análisis descriptivos, factoriales, de validez y fiabilidad de la escala de medición

INTELIGENCIA EMOCIONAL DEL ESTUDANTE (FC=0,77; VE=0,52)		
Percepción ($\lambda=0,730$; Sig.= 5,022; $\alpha=0,856$; FC=0,86; VE=0,50)	λ (mín. y máx.)	Sig.
	0,650-0,783	Todos
Comprensión ($\lambda=0,679$; Sig.= 4,724; $\alpha=0,857$; FC=0,86; VE=0,56)	λ (mín. y máx.)	Sig.
	0,686-0,840	Todos
Regulación ($\lambda=0,758$; Sig.= 5,375; $\alpha=0,826$; FC=0,83; VE=0,50)	λ (mín. y máx.)	Sig.
	0,607-0,808	Todos
$\chi^2=26,347$, gl=19, p=0,121; NFI=0,956; NNFI=0,964; IFI=0,985; CFI= 0,985; GFI=0,956; RMR=0,047; RMSEA=0,064		

Resultados

La tabla 2 resume los principales resultados del doble trabajo de campo llevado a cabo en la FASE 5 analizando los incrementos sufridos en cada uno de los indicadores estudiados, así como la significatividad de estas diferencias. Para ello se lleva a cabo la prueba de los rangos con signo de Wilcoxon, prueba no paramétrica de comparación de medias en muestras relacionadas con tal de determinar si existen diferencias entre ellas.

TABLA 2. Resultados de la prueba no paramétrica de muestras relacionadas de los rangos con signo de Wilcoxon sobre la escala de medición de la Inteligencia Emocional

PERCEPCIÓN	x_1	x_2	Δx	+ ; - ; =	Z	Sig.
Valor medio	3,40	3,91	0,51	113 ; 9 ; 10	-8,997	0,000*
1. Presto mucha atención a los sentimientos.	3,76	4,26	0,5	61 ; 5 ; 66	-6,702	0,000*
2. Normalmente me preocupo mucho por lo que siento.	3,70	4,17	0,47	56 ; 8 ; 68	-5,937	0,000*
3. Normalmente dedico tiempo a pensar en mis emociones.	3,39	3,87	0,48	54 ; 10 ; 68	-5,639	0,000*
4. Merece la pena prestar atención a mis emociones y ánimo.	3,91	4,39	0,48	53 ; 2 ; 77	-6,569	0,000*
5. Dejo que mis sentimientos afecten a mis pensamientos.	3,22	3,59	0,37	44 ; 11 ; 77	-4,510	0,000*
6. Pienso en mi estado de ánimo constantemente.	2,70	3,39	0,69	71 ; 5 ; 56	-7,000	0,000*
7. A menudo pienso en mis sentimientos.	3,16	3,70	0,54	59 ; 2 ; 71	-6,932	0,000*
8. Presto mucha atención a cómo me siento.	3,36	3,91	0,55	61 ; 8 ; 63	-6,286	0,000*
COMPRENSIÓN	x_1	x_2	Δx	+ ; - ; =	Z	Sig.
Valor medio	3,62	4,09	0,47	113 ; 7 ; 12	-9,088	0,000*
9. Tengo claros mis sentimientos.	3,71	4,14	0,43	51 ; 7 ; 74	-5,706	0,000*
10. Puedo definir mis sentimientos con normalidad.	3,49	4,02	0,53	62 ; 2 ; 68	-6,938	0,000*
11. Casi siempre sé cómo me siento.	3,63	4,09	0,46	52 ; 5 ; 75	-6,035	0,000*
12. Suelo conocer mis sentimientos sobre las otras personas.	3,89	4,30	0,41	50 ; 8 ; 74	-5,521	0,000*
13. Me doy cuenta de mis sentimientos en situaciones diversas.	3,80	4,16	0,36	50 ; 7 ; 75	-5,139	0,000*
14. Siempre puedo decir cómo me siento.	3,25	3,80	0,55	63 ; 6 ; 63	-6,651	0,000*
15. Soy capaz de decir cuáles son mis emociones con facilidad.	3,52	4,08	0,56	70 ; 7 ; 55	-7,008	0,000*
16. Puedo llegar a comprender mis sentimientos.	3,67	4,14	0,47	52 ; 6 ; 74	-5,906	0,000*
REGULACIÓN	x_1	x_2	Δx	+ ; - ; =	Z	Sig.
Valor medio	3,63	4,11	0,48	109 ; 10 ; 13	-8,726	0,000*
17. Aunque me sienta triste, suelo tener una visión optimista.	3,62	4,10	0,48	54 ; 9 ; 69	-5,330	0,000*
18. Aunque me sienta mal, procuro pensar en cosas agradables.	3,66	4,16	0,5	57 ; 7 ; 68	-6,132	0,000*
19. Cuando estoy triste, pienso en todos los placeres de	2,95	3,65	0,7	67 ; 2 ; 63	-7,266	0,000*

la vida.						
20. Intento tener pensamientos positivos aunque me sienta mal.	3,59	4,08	0,49	61 ; 10 ; 61	-5,649	0,000*
21. Si doy demasiadas vueltas a las cosas, trato de calmarme.	3,57	4,11	0,54	59 ; 8 ; 65	-6,179	0,000*
22. Me preocupo por tener un buen estado de ánimo.	3,76	4,22	0,46	58 ; 9 ; 65	-5,952	0,000*
23. Tengo mucha energía cuando me siento feliz.	4,48	4,67	0,19	33 ; 11 ; 88	-3,238	0,001*
24. Cuando estoy enfadado intento cambiar mi estado de ánimo.	3,45	3,91	0,46	57 ; 8 ; 67	-6,009	0,000*

Nota: * $p < 0,05$. Donde: + recoge los rangos positivos (casos en que $x_2 > x_1$), - recoge los rangos negativos (casos en que $x_2 < x_1$), = recoge los rangos en empate (casos en que $x_2 = x_1$)

Los resultados obtenidos dan muestra de la efectividad de las acciones y actividades emprendidas en torno a esta experiencia docente. De hecho, los estudiantes experimentan una clara evolución positiva en todos los indicadores analizados, tal y como queda reflejado en la comparación de las medias manifestadas por los estudiantes a principio y a final de curso (Δx), así como en la revisión del número de individuos que integra cada uno de los tres rangos posibles (evolución positiva, evolución negativa, ausencia de evolución). Más aún, estas diferencias resultan significativas en todos los casos.

Atendiendo a las valoraciones generales, los resultados demuestran que, al finalizar la experiencia docente, los estudiantes presentan diferencias significativas respecto a sus valores iniciales en su capacidad para percibir emociones ($x_2=3,91$ respecto a $x_1=3,40$), para comprenderlas ($x_2=4,09$ respecto a $x_1=3,62$) y para regularlas ($x_2=4,11$ respecto a $x_1=3,63$). Estos incrementos se producen, además, de forma equilibrada en torno al medio punto en cada una de las dimensiones objeto de estudio (0,51; 0,47 y 0,48 respectivamente).

Adicionalmente, analizamos la posible relación existente entre la IE del estudiante y su rendimiento académico. Para ello, tomamos como referencia los datos obtenidos en el cuestionario suministrado al final del curso y, atendiendo a los niveles medios de los estudiantes sobre cada una de las tres dimensiones consideradas de la IE, se realizan diversos ANOVAS tratando de contrastar en qué medida aquellos estudiantes con niveles más altos de IE son los que obtienen unos rendimientos superiores en la asignatura. Los resultados obtenidos se muestran en la tabla 3.

TABLA 3. Resultados del ANOVA entre nota del estudiante en la asignatura y su Inteligencia Emocional

Nota	% (muestra)	Percepción	Comprensión	Regulación
No aprobado (0,00-4,99)	34,8% (46)	3,70	3,75	3,88
Aprobado (5,00-6,99)	26,5% (35)	3,85	4,21	4,07
Notable (7,00 - 8,99)	34,8% (46)	4,14	4,29	4,33
Sobresaliente (9,00 - 10,00)	3,8% (5)	4,15	4,45	4,42
ANOVA: F (Sig.)		5,443* (0,001)	14,778* (0,000)	6,058* (0,001)

Nota: * $p < 0.05$

A la vista de los resultados esta idea queda confirmada, encontrando una correspondencia entre los niveles de IE mostrados por el alumno en cada una de las dimensiones y su rendimiento en la asignatura. De forma más precisa, las diferencias existentes entre grupos presentan una tendencia creciente. De este modo, a pesar de que estas diferencias tienden a ser menores al realizar comparaciones entre rangos de notas adyacentes, lo cierto es que estas diferencias se hacen más significativas conforme la comparación se lleva a cabo entre rangos más alejados (por ejemplo entre no aprobado y sobresaliente).

Conclusiones

La IE ha supuesto un ámbito de estudio en expansión durante los últimos quince años. Los autores Mestre, Comunian y Comunian (2007) llevaron a cabo una revisión de la literatura en la que se constata la consolidación de este campo de estudio y el creciente interés por la investigación aplicada, donde más del 36% de los trabajos sobre IE se orientan a su aplicación y hacia la comprensión del ámbito laboral y académico. Originalmente el interés por la IE está motivado por su potencial utilidad para mejorar la vida de las personas y de los grupos (Zeidner, Roberts y Matthews, 2008) y a su valor para alcanzar metas de la vida cotidiana (Warwick y Nettlbeck, 2004; Veloso, Cuadra, Antezana, Avendaño y Fuentes, 2014). En su conceptualización inicial se asoció la posesión de esta capacidad con la salud mental positiva y el crecimiento personal (Salovey y Mayer, 1990). En su propuesta, estos autores plantean que, de igual modo que la inteligencia estándar predice en parte el éxito adaptativo, la IE también podría explicar, en alguna medida, el éxito de las personas en algunas de sus actividades (Mayer y Salovey, 1997). Si comprender las propias emociones y las de otros, son condiciones clave para la satisfacción vital, y quienes son conscientes de las propias emociones y sensibles con las de los demás se manejan mejor en la vida incluso en circunstancias adversas (Lazarus, 1991), cabe esperar pues, que la IE favorezca los aspectos relacionales de la vida cotidiana y profesional de los individuos.

Las exigencias del mundo actual vienen marcadas por la creciente búsqueda del desarrollo del potencial humano tanto en el ámbito personal como profesional. En este sentido, Campos (2010) señala como requisito indispensable para la innovación pedagógica y la transformación de los sistemas educativos establecer mecanismos que permitan al profesor conocer como los alumnos procesan la información, controlan las emociones y establecen sus estados conductuales. Las emociones matizan el funcionamiento del cerebro, los estímulos emocionales interactúan con las habilidades cognitivas. Los estados de ánimo, los sentimientos y las emociones pueden afectar la capacidad de razonamiento, la toma de decisiones, la memoria, la actitud y la disposición a aprender y actuar en el aula, en las empresas y, en general, en la vida. Los resultados obtenidos en este proyecto van en línea de otros estudios que apoyan la eficacia de programas específicos basados en el entrenamiento de la IE en diferentes campos (Weissberg y O'Brien, 2004; Brackett, Alster, Wolfe, Katulak y Fale, 2007, Ruiz, Fernández, Cabello y Salguero, 2008) y vienen a respaldar aquellas corrientes educativas que sostienen la necesidad de introducir metodologías formativas que potencien y entrenen la IE con el fin de formar simultáneamente a ciudadanos saludables socialmente y a profesionales emocionalmente competentes.

El profesional de la venta tiene que enfrentarse a situaciones emocionalmente comprometidas (reclamaciones, pérdida de clientes, cierres de venta fallidos, etc.) por lo que se hace necesario el desarrollo de un buen nivel de IE para superar con éxito estas situaciones. La universidad desarrolla, en sus diversas titulaciones, las competencias específicas que deben de poseer los graduados para el correcto desempeño de sus carreras profesionales. No obstante, ¿es esto suficiente?, el competitivo mercado laboral está demandando a profesionales que, no sólo tengan una gran capacitación técnica, sino que tengan la capacidad de adaptarse a los cambios, que sean permeables y flexibles, capaces de liderar personas y por tanto gestionar emociones.

Los resultados obtenidos en este trabajo apoyan la necesidad de formar a los futuros vendedores no sólo en las competencias específicas de la asignatura sino también en las habilidades emocionales. En línea con lo defendido por Campos (2010) el cerebro establece una ruta para el aprendizaje que supone percibir y codificar una información (input) y para ello necesita activar todas las estrategias, métodos, procedimientos y actividades de carácter variado que le permitan que el nuevo aprendizaje sea adquirido y se desarrollen nuevas conexiones sinápticas y, así, nuevas capacidades. Las mejores actividades, según este autor, son las que involucran tanto

el aprendizaje explícito (clase magistral, discusiones grupales, lecturas, debates, etc.) como el aprendizaje implícito (proyectos, juegos, experiencias, dinámicas, etc.). Según los resultados obtenidos en nuestro trabajo la introducción de actividades de entrenamiento en la IE mejoran la capacidad de percepción, comprensión y regulación necesarias para el desarrollo de la venta. Además los alumnos con mayor puntuación en la IE obtienen mejores resultados académicos en la asignatura lo que va en línea con trabajos anteriores que correlacionan positivamente la IE con el rendimiento académico (Petrides, Frederickson y Furnham, 2004; Pérez y Castejón, 2007). En este sentido, proponemos desarrollar metodologías de aprendizaje que fomenten el entrenamiento de la IE en el aula y más concretamente en los referente a la formación de los futuros vendedores. En segundo lugar, desarrollar actividades que incluyan distintas formas de aprender y que no estén condicionadas por el currículum formativo de la especialidad. Es decir, presentar actividades que obliguen a los alumnos a desarrollar sus habilidades emocionales. El objetivo es formar titulados universitarios, capaces de enfrentarse a los retos del mercado laboral de una forma saludable emocionalmente.

La principal limitación de la experiencia descrita se refiere a que su campo de aplicación se constriñe a una sola asignatura y durante un semestre concreto. Esta circunstancia, que lleva a la selección de una muestra de conveniencia de limitado tamaño sobre la que implementar la experiencia, hace que los resultados y conclusiones planteados en este trabajo deban entenderse con ciertas precauciones a la hora de poder generalizarlos sobre otros contextos.

No obstante, y en vistas a posibles futuras líneas de investigación, nuevos trabajos deberían tratar de profundizar en la generalización de los resultados y conclusiones formuladas a partir de la ampliación de esta experiencia docente a otras titulaciones académicas, así como de su posible aplicación en otros países.

Más aún, las conclusiones aportadas en este trabajo podrían completarse en el futuro con la utilización de medidas de ejecución de la IE como el MSCEIT, aún muy escasa en el contexto educativo español progresivamente cada vez mayor.

Del mismo modo, y bajo un enfoque causal, futuras investigaciones deberían incidir en la identificación y contraste de aquellos factores antecedentes que, desde el ámbito académico, podrían contribuir a un mejor desarrollo de la inteligencia emocional del estudiante. En este sentido, la dominancia cerebral del estudiante desde un punto de vista intrapersonal, así como las habilidades para el trabajo colaborativo desarrolladas por éste desde el ámbito interpersonal podrían resultar de sumo interés.

Referencias bibliográficas

- Baena, V. y Padilla, V. (2012). Refuerzo y desarrollo de competencias mediante la elaboración de una campaña real de marketing: La Fórmula UEM. *Revista de Docencia Universitaria, REDU*, 10 (1), 199-214.
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82.
- Brackett, M.A., Alster, B., Wolfe, C., Katulak, K., N. y Fale, E. (2007). Creating an emotionally intelligent school district: A skill-based approach. En R. Bar-On, J.G. Maree, y M.J. Elias (Eds), *Educating people to be emotionally intelligent*. Praeger Publishers: Westport, C.T.

- Campos, A.L. (2010). Neuroeducación: Uniendo las neurociencias y la educación en la búsqueda del desarrollo humano. *La Educación. Revista Digital*, 143, 1-14.
- Cejudo, J. y Latorre, S. (2015). efectos del videojuego Spock sobre la mejora de la inteligencia emocional en adolescentes. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 13 (2), 319-342.
- Dana, J., Jin, J., Newman, D.A. y O'Boyle, E.H. (2015). Why does self-reported emotional intelligence predict job performance? A met-analytic investigation of mixed EI. *Journal of Applied Psychology*, 100 (2), 298-342.
- Domingo, J. (2008). El aprendizaje cooperativo. *Cuadernos de Trabajo Social*, 21, 231-246.
- Doucet, L., Wang, B.S.L. y Oldham, G.R. (2016). I know how you feel, but it does not always help: Integrating emotion recognition, agreeableness, and cognitive ability in a compensatory model of service performance. *Journal of Service Management*, 27 (3), 1-36.
- Fernández, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Filella, G., Pérez, N., Morera, M. J. A., y Granado, X. O. (2014) Resultados de la aplicación de un programa de educación emocional en Educación Primaria, *Estudios Sobre Educación*, 26, 125-147.
- Fornell, C. y Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research*, 18, 39-50.
- Gallego, D.J. y Gallego, M.J. (2004). *Educación de la inteligencia emocional en el aula*. Madrid: PPC.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3 (2), 243-256.
- Geoffroy, E. (2014). Origen y característica del Sistema de aseguramiento de la calidad de la educación superior chileno. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(3), 49-64.
- Germilla, E. (2000). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista Española de Pedagogía*, 215, 39-58.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Batam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Batam Books.
- González, M.I. y Alucema, L.B. (2015). Formación universitaria en carreras de ingeniería y pedagogía. Revisitando un antiguo debate. *Formación Universitaria*, 8(6), 13-22.
- Herrmann, S.L.M. (1989). *The creative brain evolution*. Búfalo: Brain Books.
- Iriarte, C., Alonso, N. y Sobrino, A. (2006). Relaciones entre el desarrollo emocional y moral a tener en cuenta en el ámbito educativo: Propuesta de un programa de intervención. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4 (1), 177-212.
- Jiménez, C.A. (2006). *Diagnóstico teoría del cerebro total*. Perieda: Magisterio.
- JÖRESKOG, K. y SÖBOM, D. (1993). *LISREL 8: structural equation modeling with the SIMPLIS command language*. Chicago, Illinois: Scientific Software International.
- Klare, D., Behney, M. y Ferrer, B. (2014). Emotional intelligence in a stupid world. *Library Hi Tech News*, 31 (6), 21-24.
- Kuster, I. y Román, S. (2006). *Venta personal y dirección de ventas. La fidelización del cliente*. Madrid: Thomson.
- Lazarus, R. (1991). *Emotions and adaptation*. New York: Oxford University Express.

- Li, Z., Gupta, B., Loon, M. y Casimir, G. (2016). Combinative aspects of leadership style and emotional intelligence. *Leadership & Organization Development Journal*, 37 (1), 107-125.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D. Sluyter. *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*. New York: Basic Books.
- Mayer, J.D., Salovey, P. y Caruso, D. (2002). *emotional intelligence test (MSCEIT) users manual*. Toronto, Canada: MHS.
- Mayer, J.D., Roberts, R.D. y Bardade, S.G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- Mestre, J.M., Comunian, A.L. y Comunian, M.L. (2007). Inteligencia emocional: Una revisión a sus primeros quince años y un acercamiento conceptual desde los procesos psicológicos. En: J.M. Mestre Navas y P. Fernández. *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Momm, T., Blickle, G., Liu, Y., Wihler, A., Kholin, M. y Menges, J. I. (2015). It pays to have an eye for emotions: Emotion recognition ability indirectly predicts annual income. *Journal of Organizational Behavior*, 36 (1), 147-163.
- Monferrer, D., Estrada, M., Fandos, J.C., Callarisa, L. y Tena, S. (2014). *Dirección de ventas. Una versión integral*. Barcelona: Pirámide.
- Murphy, K. R. (2014). *A critique of emotional intelligence: What are the problems and how can they be fixed?* New York: Routledge.
- Nunnally, J. (1979). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Pegalajar, M.C. y Colmenero, M.J. (2014). Inteligencia emocional en el alumnado de educación secundaria en contextos multiculturales. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 12 (2), 325-342.
- Perea, R. (2011). Impacto de las infotecnologías, la neurociencia y la neuroética en la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 249, 289-303.
- Pérez, N. y Castejón, J.L. (2007). La inteligencia emocional como predictor del rendimiento académico en estudiantes universitarios. *Ansiedad y Estrés*, 13 (1), 119-129.
- Petrides, K.V., Frederickson, N. y Furnham, A. (2004). The role of trait emotional intelligence in academic performance and deviant behavior at school. *Personality and Individual Differences*, 36 (2), 277-293.
- Prieto, M^a. D., Ferrándiz, C., Ferrando, M., Sánchez, C. y Vermejo, R. (2008). Inteligencia emocional y alta habilidad. *Revista Española de Pedagogía*, 240, 241-266.
- Riesco, M. (2015). El enfoque por competencias en el EEES y sus implicaciones en la enseñanza aprendizaje. *Tendencias Pedagógicas*, 13, 79-105.
- Rosa, G., Riberas, G., Navarro, L. y Vilar, J. (2015). El coaching como herramienta de trabajo de la competencia emocional en la formación de estudiantes de educación social y trabajo social de la Universidad Ramón Llull, España. *Formación Universitaria*, 8 (5), 77-90.
- Ruiz, D., Fernández, P., Cabello, R. y Salguero, N. (2008). Educando la inteligencia emocional en el aula: Proyecto interno 2. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
- Salovey, P. y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: Exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W.

- Pennebaker (Ed.). Emotion, disclosure and health. Washington: American Psychological Association.
- Sánchez, M.T., Fernández, P., Montañés, J., y Latorre, J.M. (2008). Does emotional intelligence depend on gender? The association of emotional competencies in men and women and its implications. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14.
- Segarra, M., Estrada, M. y Monferrer, D. (2015). Estilos de aprendizaje en estudiantes universitarios: Laterización vs. interconexión de los hemisferios cerebrales. *Revista Española de Pedagogía*, 262, 583-600.
- Steenkamp, J.B.E.M. y Van Trijp, H.C.M. (1991). The use of LISREL in validating marketing constructs. *International Journal of Research in Marketing*, 8 (4), 283-299.
- Vallés, A. (2008). La inteligencia emocional de los padres y de los hijos. Madrid: Pirámide.
- Veloso, C., Cuadra, A., Antezana, I., Avendaño, R. y Fuentes, L. (2014). Relación entre la inteligencia emocional, satisfacción vital, felicidad subjetiva y resiliencia en funciones de educación especial. *Estudios Pedagógicos*, 39 (2), 355-366.
- Warwick, J. y Nettlebeck, T. (2004). Emotional intelligence is...? *Personality and Individual Differences*, 37 (5), 1091-1100.
- Weissberg, R.P. y O'Brien, M.U. (2004). What Works in school-based social and emotional learning programs for positive youth development. *The Annals of American Academy of Political and Social Science*, 591, 86-97.
- Zeidner, M., Roberts, R. D. y Matthews, G. (2008). The science of emotional intelligence: Current consensus and controversies. *European Psychologist*, 13 (1), 64-78.

Fuentes electrónicas

- Espinosa, J., Jiménez, J., Olabe, M. y Basogain, Y. (2006). Innovación docente para el desarrollo de competencias en el EEES. Universidad del País Vasco. Recuperado el 20 de enero, de <http://campus.usual.es/ofees/ARTICULOS/p216.pdf>.

Fecha de entrada: 19 de noviembre de 2015

Fecha de revisión: 16 de agosto de 2016

Fecha de aceptación: 21 de agosto de 2016